

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA COMO ARTICULACIÓN DE LAS MASAS. ESPAÑA, 1799-2023

Por EMILIO CASTILLEJO CAMBRA. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2025, 269 páginas. ISBN: 978-84-1067-324-3.

EL AUTOR Y SU CONTEXTO

Aconsejo, cuando se me pide el parecer sobre un texto, que el autor indique al comienzo cuál es el lugar o contexto desde el que lo escribió, qué pretendía o pretende, a quién o quiénes se dirigía o en quién o quiénes pensaba cuando lo escribía, y cómo desde la idea inicial ha llegado al resultado final. Se trata de que los lectores sitúen al autor, con su obra, en el contexto de producción de la misma, el lugar desde el que miraba cuando la redactó y las pretensiones con las que se llevó a cabo.

En este sentido, Emilio Castillejo no es un historiador desconocido para los lectores de *Historia y Memoria de la Educación*. No solo por sus artículos en esta revista, sino por su dedicación, tras la tesis doctoral,¹ al ámbito de la historia de la educación, en particular a la historiografía y manualística escolares y, en general, a la historia de las disciplinas. La presencia entre dichos artículos de un texto histórico-memorialístico² permite a quien lea la obra que comentamos, y desee saber algo sobre quien la ha escrito, un conocimiento más personal que le ayudará, sin duda, a entender y contextualizar muchas de las cosas que en la misma se dicen.

¹ Emilio Castillejo Cambra, *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo, 1936-1975*. Madrid: UNED, 2008.

² Emilio Castillejo Cambra, «Memoria, historia y educación en torno a las zonas grises de los recuerdos sobre la Guerra Civil española y el franquismo», *Historia y Memoria de la Educación* 16 (2022): 637-669.

Al finalizar la «Introducción» el autor incluye «una breve observación sobre el sujeto» que escribe (pp. 26-27). En esta «breve observación» Castillejo se encuadra, «por origen familiar, en las masas, el populacho, irrelevante, marginado, humillado mediante la explotación económica y la violencia, ese populacho que durante el franquismo debió de dejar la memoria en la trastienda para sobrevivir». Alguien que devino «pueblo» al inculcarle, a través del sistema educativo, una «identidad nacional y religiosa» determinada, además de una «cosmovisión» o «ideología» como «horizonte utópico» durante el «segundo franquismo»: «el desarrollismo, el progreso, el capitalismo internacional [...] y Europa». Y que, para escribir este libro, «en un bucle difícil de desanudar», se distancia de las masas, pasando a hablar de ellas en tercera persona desde «el compromiso con los que siempre han sido definidos por otros». Confía, dice, «poder conciliar distanciamiento y compromiso».

ASPECTOS METODOLÓGICOS GENERALES

Como investigador avezado en el análisis del tratamiento de un tema determinado en los manuales de una disciplina —por lo general, la Historia— el autor ha optado, en esta obra, no por una época o acontecimiento, como en otras ocasiones —la Ilustración, la Semana Trágica de 1909—,³ o un libro de texto específico —la *Enciclopedia* de Dalmau-Carles Pla o el *Manual de Campamentos* del Frente de Juventudes—,⁴ sino, como ha hecho en otros casos —el miedo en los manuales de Religión católica; el cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española—,⁵ por una cuestión con suficiente entidad como para dedicarle no ya un artículo, sino un extenso y complejo libro.

³ Emilio Castillejo Cambra, «Cómo se enseña la Ilustración en la escuela: la versión comunitarista, liberal y republicana», *Historia de la Educación* 27 (2008): 303-321, y «La Semana Trágica de Barcelona de 1909 en la historiografía escolar: del africanismo a la posmodernidad», *Historia y Memoria de la Educación* 10 (2019): 487-521.

⁴ Emilio Castillejo Cambra, «Edición escolar en España, identidad, cultura política y contexto: la *Enciclopedia Dalmau-Carles Pla*», *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 487-521, y «*Manual de Campamentos* del Frente de Juventudes (ediciones de 1943 y 1948), variaciones en torno a la cultura política y la disciplina de los cuerpos en la España franquista», *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 503-540.

⁵ Emilio Castillejo Cambra, «La gestión del miedo por la Iglesia Católica española en los manuales de Religión: cambios y continuidades que implica el Concilio Vaticano II», *Historia y Memoria de la Educación* 2 (2015): 161-194 y *Enseñar historia al margen de los cuerpos. El cuerpo y sus metáforas en la historiografía escolar española desde el siglo XIX a la actualidad*. Madrid: UNED, 2022.

Complejo, porque el análisis de cómo las élites políticas, intelectuales y sociales han construido, impulsadas por el miedo a las revueltas y alteraciones del *statu quo*, un megarrelato histórico basado en una imagen de las masas como un ente u organismo irracional, violento e incapaz de crear algo bello o valioso, y de cómo ese megarrelato se ha recogido y transmitido a través de los libros de texto y otros materiales didácticos, exige un aparato conceptual interdisciplinar. Esto es, la utilización de conceptos —élites y masas, por supuesto, pero también pueblo, populacho y plebe; identidad, nación y mitos; intransigencia y tolerancia; alta y baja culturas; poder, legitimación, dominación y aculturación, entre otros— tomados de las ciencias sociales, con significados y usos cambiantes en el tiempo y en el espacio.

Complejo, así mismo, por su exhaustividad en cuanto al número de manuales y materiales utilizados (217), el lapso de tiempo elegido —casi dos siglos y medio (1799-2023)—, y el instrumento metodológico empleado —aunque no se aluda a ello— para poder analizar realidades, situaciones y manuales tan diversos: los tipos ideales de Max Weber. Una metodología que exige, de modo previo, crear y dar nombre a las categorías que van a servir para clasificar y ubicar todos aquellos manuales publicados a lo largo de doscientos veinticuatro años, que son objeto de estudio. Una operación esta última que, conforme se va llevando a cabo, muestra al historiador o analista que, con independencia de las adscripciones evidentes, hay muchas zonas intermedias o grises —en este caso, muchos libros de texto y materiales de difícil ubicación categorial—. Algo que obliga a construir tipos intermedios o subtipos y, en más de una ocasión, a mostrar la ambigüedad de aquellos manuales que, en un momento determinado, marcan el tránsito de una a otra categoría.

La complejidad se incrementa, como sucede en este caso, si se toma como «unidad de estudio» no el autor, los manuales o las editoriales —por su carácter en general sincrético—, sino el «mensaje», el «discurso histórico-político» que contienen tanto los elementos textuales como los paratextuales del libro o material en cuestión (pp. 16-21). Dado que el autor opta no por el método cuantitativo sino por el «impresionista o ensayístico» (p. 19), y que lo habitual en un manual escolar es la convivencia, mejor o peor avenida, de distintos discursos, «incluso en un mismo párrafo», ello le «obliga a desgajar, extraer y analizar por separado lo que originalmente era una mezcla» (p. 18).

Este comentarista, conforme iba leyendo, trató de imaginar, a partir de su propia experiencia, cuál podía haber sido la técnica de trabajo seguida para desgajar cientos y cientos, quizás miles, de citas y referencias tomadas de 217 manuales y materiales didácticos para agruparlas e hilvanarlas, en función del tipo o subtipo de discurso, en cada una de las épocas en que se articula el análisis efectuado (1799-1939, 1936-1975 y 1976-2023 con, respectivamente, 57, 86 y 74 manuales y materiales de Historia y Ciencias Sociales de Primaria, EGB, ESO, BUP y FP, Preu y COU, Bachillerato y Formación del Espíritu Nacional) ¿Las antiguas fichas? ¿Su clasificación, desgajamiento y agrupación mediante el ordenador sin más? Sea cual sea el método o recurso utilizado, requiere una memoria envidiable para no perderse en un fárrago inconexo de elementos —párrafos, citas, imágenes— a conectar, así como tener muy claro tanto lo que se pretende como las categorías de análisis utilizadas.

TIPOS O CATEGORÍAS DE DISCURSOS HISTÓRICO-POLÍTICOS.

En una reseña solo es posible una síntesis sucinta de los tres tipos de discurso histórico-político que Castillejo distingue: el «megarrelato elitista», el «liberal-humanitario» y el científico, el de la «ciencia». Dado que el primero no solo ha sido el predominante en los manuales y materiales analizados, sino que, a juicio del autor —y del comentarista—, sigue estando presente en mayor o menor medida en los actuales, vehiculando «la cultura del súbdito», ello obliga, a su vez, a distinguir en el mismo varios subtipos en función de los «proyectos u horizontes» con los que se pretende «ofrecer alguna esperanza» o futuro común:

el más allá escatológico del integrismo, la utopía retrospectiva o retorno a un pasado arquetípico del tradicionalismo, la doctrina social de la Iglesia del catolicismo, la revolución pendiente del falan-

gismo, el corporativismo compartido por todos ellos [...] (p. 16).

Proyecto u horizonte que, en el caso del discurso liberal-humanitario sería «el progreso que predica el liberalismo, la democracia y el estado de bienestar» basado, discursivamente, en «la cultura de la participación» (p. 16).⁶

⁶ ¿Dónde ubicar el no mencionado discurso historiográfico marxista? ¿Nunca ha estado presente, siquiera conceptualmente, en los libros de texto y materiales didácticos de primaria y secundaria? ¿Cuál era o es su proyecto, horizonte o expectativa de futuro común y cómo ha conformado este horizonte la historiografía académico-escolar?

¿Y el del discurso de la ciencia? «Siempre raquíntico, por definición» (p. 16), y solo débilmente presente en el ámbito escolar a partir de la Transición, pretende, sin embargo, constituirse como un discurso «alternativo» al «renunciar a cualquier fin pragmático (articular a las masas) y centrarse en la búsqueda de la verdad, en la ciencia historiográfica» (p. 14). Nada más y nada menos.

En este marco tipológico, construido a partir del contenido de los manuales —salvo en el caso del discurso del partido de la ciencia que se define más bien por su ausencia y por situarse frente a los otros dos—, la historiografía escolar, nos dice Castillejo, «ha servido para articular a las masas, inculcarles una identidad, formularles un proyecto político, un horizonte, e indicarles las élites adecuadas para realizarlo» (p. 13). Todo ello bajo el claro predominio del discurso elitista tanto en el tiempo —el liberal humanitario surgirá en España a partir del pensamiento demócrata-republicano y de la Institución Libre de Enseñanza— como por estar parcialmente presente en este último.

LA DECONSTRUCCIÓN DEL MEGARRELATO ELITISTA, LA INSUFICIENCIA DEL DISCURSO HUMANITARIO-LIBERAL Y LAS TAREAS DEL PARTIDO DE LA CIENCIA

El megarrelato elitista sigue estando presente en los manuales utilizados en el ámbito escolar. Su deconstrucción, por el liberal-humanitario, promovido antes de 1936 por «la modernidad, el liberalismo, el socialismo democrático, el krausismo, pedagogos e historiadores vinculados a la ILE», «ha sido lenta, irregular, discontinua y, desde luego, permanece inconclusa» (pp. 227-228). Dicha «erosión» se ha producido en tres frentes:

- a) «Deja más espacio al pueblo» en su relato y «muestra una actitud comprensiva hacia los movimientos populares» y la «vida cotidiana».
- b) Habla de la «promoción social y educativa» de las clases populares, «se identifica con las víctimas de la historia, de la intransigencia religiosa o del colonialismo».
- c) «No se identifica con las élites tradicionales y carismáticas [...], sino con las élites democráticas sometidas al control externo de los ciudadanos». (p. 228).

Esta «erosión» procede, en todo caso, de un discurso «ético, de valores, no historiográfico». Un discurso que

no ve la democracia, la democracia social o el estado del bienestar con distanciamiento. Tampoco cuestiona los mitos identitarios nacionales, sigue hablando de abusos a los indígenas más que de sistema colonial de explotación. Tiene una mirada ingenua de Europa, que asocia con la defensa de los derechos humanos y del medio ambiente. Tampoco reflexiona sobre el lenguaje, sobre las palabras trampa: moderado/radical, herejía, abusos (p. 228).

Al destacar las debilidades del discurso liberal-humanitario, Castillejo está sentando, al mismo tiempo, las bases del discurso del partido de la ciencia, del discurso historiográfico-científico que, sin ponerse al servicio de las masas o de las élites, de identidades, mitos y proyectos sociales y políticos, busca, desde la distancia, «la verdad»:

- a) «No se preocupa por la legitimación o deslegitimación de las revueltas [populares y/o de las élites]: pretende un tratamiento científico, distante, de sus causas, proceso y consecuencias» (p. 14).
- b) «Se distancia de cualquier identidad y evidencia de los mitos»; entre ellos el «nacionalismo», un «sentimiento», el «más potenciado en las aulas», que «no es natural, sino una creación de las élites» (p. 15).
- c) Se distancia, así mismo, de «proyectos sociales y políticos» tales como «el capitalismo, la democracia, el estado del bienestar» (p. 25).
- d) Deconstruye «los mitos y prejuicios que se han ido transmitiendo generacionalmente sobre el populacho y el pueblo, las masas y las élites» (26).

De ahí, concluye Castillejo, las cuatro tareas —en el fondo, una sola— a emprender:

La deconstrucción de discursos sin soporte empírico; la desnaturalización de realidades culturales y sociales, devolviendo a la categoría de convencionalismo lo que es convencional; la desmasificación de las masas, evidenciando el carácter contingente de las realidades sociales, y enterrar el determinismo que asigna a cada uno un lugar (p. 230).

Esto es, introducir el distanciamiento en los libros y materiales escolares en relación con las identidades, mitos y proyecto socio-políticos; «reflejar los avances de la ciencia y las polémicas sobre las cuestiones historiográficas que hay menos consenso»; y, sobre todo, «desnaturalizar» el lenguaje y los conceptos utilizados, el «sentido institucional» de las programaciones didácticas dirigidas a «consolidar el presente», así como al autor individual o colectivo de los manuales y materiales utilizados e incluso la misma asignatura de Historia. Al fin y al cabo, «construcciones sociales, convencionales, arbitrarias, no naturales» como la realidad de los conceptos «élites, masas y pueblo» (pp. 231-232)

GLOSAS AL MARGEN, PERO NO MARGINALES

La síntesis efectuada no refleja la riqueza y detalle de una obra ambiciosa y compleja que requiere una lectura atenta, no distraída o superficial. No se nos oculta la dificultad que supone tomar como objeto de análisis el tratamiento que determinados episodios, procesos, ideas o personajes de la historia universal o de España han tenido y tienen en los manuales y materiales escolares para, mediante dicho análisis, extraer los discursos sobre la relación élites-masas vehiculados a lo largo de algo más de dos siglos. En algún momento ha de resentirse el resultado. Por cuestiones de espacio me limitaré a unas pocas cuestiones o preguntas de entre las muchas que me ha sugerido su lectura. Todas con buen ánimo, como no podía ser menos cuando el autor se desnuda y deja claro su propósito desde el inicio y se estima, además, que ha llevado a cabo una tarea sumamente complicada, abierta a todo tipo de consideraciones.

Una primera cuestión es la distinción entre historiografía escolar —la historia que transmiten los manuales— e historiografía científica —la de los libros escritos por historiadores— y, en relación con ello, el proceso llamado de «transposición didáctica» —auténtica mutación— que implica la reelaboración de los conocimientos acumulados por la historia como ciencia para su enseñanza-trasmisión escolar a cada nueva generación.⁷ Dos de los discursos, el elitista y el liberal-humanitario están extraídos, por estar presentes, del saber-a-enseñar —historiografía

⁷ Yves Chevallard, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1997.

escolar— bajo el predominio e influencia todopoderosa del primero de ellos. El tercero, el del partido de la ciencia, prácticamente ausente, o muy débilmente presente en ese saber-a-enseñar, parece, o se da por supuesto, que es el que predomina en el ámbito científico.

Se olvidan dos cosas. Una es que tanto el discurso elitista como el liberal-humanitario han surgido, han sido elaborados, y siguen estando presentes, muy presentes, en el campo de la historia como ciencia, presentándose, además, como racionales y científicos. Y, cada vez más, no solo en el de las redes y medios digitales, sino también en los anaqueles de las librerías, en especial —por lo que se refiere al discurso elitista—, en las de las grandes superficies, sección Libros-Historia de España.

La otra es que la Historia como campo de investigación y docencia versa sobre el pasado visto desde un presente determinado. Y el pasado es un campo de Agramante, de disensión y divergencias ideologizadas donde el analista social lo que halla no es la Verdad, sino, en todo caso, muchas verdades —o tenidas por tales—, más difundidas cuanto más simples o no falsables sean. Verdades superpuestas, contrapuestas y en conflicto por imponerse unas a otras, entremezcladas con medias verdades, por no hablar de las construidas mediante la todopoderosa publicidad, la propaganda y mediante bulos. Y ello tanto si el historiador se encierra en su torre de marfil, a la búsqueda de la inalcanzable y engañosa, por atractiva, Verdad —»si entre las muchas verdades eliges una sola y la persigues ciegamente, ella se convertirá en falsedad y tú en un fanático»⁸—, como si pretende insertarse en ese proceloso campo de la llamada Historia Pública.⁹ O en el no menos peligroso de la memoria sin más o adjetivada como social, individual, institucional, histórica, democrática, militante, escolar, impuesta, manipulada, silenciada o como quiera calificarse la facultad humana de traer a la mente el pasado

⁸ Rysard Kapuściński, *El mundo de hoy. Autorretrato de un reportero*. Barcelona: Anagrama, 2004, 34.

⁹ Antonio Viñao Frago, *Historia Pública: entre el Escila de la historia académica y el Caribdis de la historia espectáculo*. Texto no impreso, accesible en https://www.academia.edu/102435049/Historia_P%C3%BAblica_entre_el_Escila_de_la_historia_acad%C3%A9mica_y_el_Caribdis_de_la_historia_espect%C3%Alculo_Una_experiencia_personal_e_institucional1. Versión original, generosamente ampliada, de «Public history between the Scylla of academic History and the Carybdis of history of a show: a personal and institutional experience», en *Exhibiting the Past. Public Histories of Education*, de Frederik Herman, Sjaak Braster y María del Mar del Pozo Andrés (eds.). Oldenburg: De Gruyter, 2022, 91-108.

tal y como lo recordamos. Haga lo que haga, incluso la pretendida verdad racional y científica, para ser tal, deberá ser considerada inestable y cambiante.

Castillejo propone introducir en las aulas las polémicas historiográficas. De acuerdo. Es más, lo considero un deber académico en cualquier disciplina o acción educativa allí donde la enseñanza se financia con fondos públicos. Habla también, como tarea, de la deconstrucción y desnaturalización de lenguajes, identidades, mitos y determinismos —«Nada está escrito» (p. 242)—, con el fin de cultivar en las aulas los principios de incertidumbre y contingencia. Tareas arduas e inacabables a las que también me sumo. Pero no desde la ingenuidad.

Hay al menos dos razones que avalan mi muy escasa confianza en la posibilidad de llevar a cabo tales tareas o, al menos, en su eficacia. Una razón es lo que se espera de un libro de texto, sobre todo —pero no solo— en primaria y secundaria: nada de dudas, hipótesis o presentación de puntos de vista diferentes u opuestos. El saber escolar es algo dado, que carece de historia —cómo ha llegado a ser el que es—, e inquestionable. Solo puede contener verdades que se presentan como indubitables, aunque se sepa que son objeto de debate y que, con toda seguridad, serán puestas en cuestión en algún momento.

La segunda razón es de índole antropológica: la especie humana no solo es tribal-territorial sino también crédula y sugestionable, fácilmente manipulable, gremial-corporativa, mitómana, propensa en mayor o menor medida a prejuicios y estereotipos, a filias y fobias. Y sujetada, por fortuna, a pasiones, sentimientos e instintos de toda índole, además de preferir, por lo general, las ficciones y fabulaciones imaginarias a la realidad. Necesita compartir proyectos sociales con los que identificarse frente a otros —sentirse si no masa, al menos muchedumbre o mayoría con poder como tal sobre otros—, así como recrear el pasado —salvo que lo silencie— edulcorándolo, haciéndolo aceptable. Si es con celebraciones y fiestas que, al desfigurarlo, lo hagan complaciente y asumible —como las respuestas amables y aduladoras del ChatGPT—, mejor todavía.

Todos estos rasgos —no son los únicos— se dan de brúces con las tareas asignadas por el autor al partido de la ciencia, tanto en su versión

historiográfico-científica como escolar-académica. Pese a ello, me sumo a la propuesta; pero sabiendo que se trata de un trabajo a contracorriente que, además, exige una constante autocrítica. Al fin y al cabo, todos —el autor, este comentarista y quienes lean el libro y la reseña— compartimos los rasgos mencionados, aunque no todos compartamos la idea de que esta época, la de la «muerte de la verdad»,¹⁰ sea una más entre otras anteriores o predecibles. Una era con sus mártires. Entre ellos, unos pocos historiadores, algún que otro científico y bastantes profesionales de los medios de comunicación. Sobre todo, aquellos que, a riesgo de sus vidas, ponen todo su empeño en desclasificar lo catalogado como confidencial o secreto, o difundir lo que los «fabricantes» de «verdades» —poderes económicos, políticos, religiosos, culturales, servicios de imagen y propaganda, etc.— no quieren que sepamos mientras nos inundan de información irrelevante.

Antonio Viñao Frago
Universidad de Murcia
avinao@um.es

¹⁰ Michiko Kakutani, *La muerte de la verdad. Notas sobre la falsedad en la era Trump*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2019, y Steven Brill, *La muerte de la verdad*. Madrid: Vaso Roto, 2025. Subtítulo de la edición en inglés de 2024: «Cómo las redes sociales e internet dieron a los charlatanes y demagogos las armas para destruir la confianza y polarizar el mundo. Y qué podemos hacer nosotros».